

"Lernkultur" - Wieso "Kultur"?: eine Glosse

Huber, Ludwig

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Huber, L. (2009). "Lernkultur" - Wieso "Kultur"?: eine Glosse. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers, & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 14-20). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004010w014>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/1.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/1.0>



"Lernkultur" - Wieso "Kultur"? Eine Glosse

von: Huber, Ludwig

DOI: 10.3278/6004010w014

Erscheinungsjahr: 2009
Seiten 14 - 20

Schlagerworte: Deutschland, Kultur, Lehre, Lernkultur

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Huber, L.: "Lernkultur" - Wieso "Kultur"? Eine Glosse. Bielefeld 2009. DOI: 10.3278/6004010w014

Ludwig Huber:

‚Lernkultur‘ – Wieso ‚Kultur‘? Eine Glosse

„Glosse“ (von *glossa* [griechisch, lateinisch], „Zunge“) steht von der frühesten Philologie an für „erklärungsbedürftiges Wort“, dann auch für die Erklärung eines solchen als Rand- oder Zwischenbemerkung im Text; später als allgemeinere Bezeichnung für eine kritische, vielleicht auch ironische kurze Kommentierung eines Sprachphänomens oder Zeitgeschehens. Nicht mehr soll dieser kleine Text leisten: einen Augenblick der Aufmerksamkeit für einen wie selbstverständlich daherkommenden, bei näherem Hinsehen aber durchaus erklärungsbedürftigen Sprachgebrauch.

Früher, z.B. in der Zeit der (Wieder)anfänge der Hochschuldidaktik in der Bundesrepublik in den 60er Jahren des 20. Jh.s, sprach man, sprachen wir von Methoden, vielleicht von Unterrichtsmethoden oder, aus Respekt für die Hochschulen, die ja nicht Schule sein sollen oder wollen, von Lehr- und Lernmethoden, die es zu verbessern gelte, oder dann, in größerem Maßstab, von Studienreform. Heute lesen wir stattdessen immer häufiger oder fast nur noch von einer „neuen Lernkultur“ bzw. „Lehr- und Lernkultur“, die an den Hochschulen geschaffen werden müsste. Warum? Nur aus Mode? Oder aus gutem Grunde?

Zunächst: Die Suggestion einer (Sprach-)Mode ist unbestreitbar. Das Wort „Kultur“ hat Konjunktur. Es taucht seit Jahren, besonders in den letzten zwei Jahrzehnten, überall und in beliebigen Zusammensetzungen auf: „Esskultur“, „Einkaufskultur“, „Abschiedskultur“, „Beratungskultur“, „Leistungskultur“ usw. An der Eingangstür zum zugegeben feinsten Bürowarengeschäft Bielefelds steht „Schreibkultur“, am äußeren Eingang sogar „Haus für Lebenskultur“. In einer Anzeige für die Stiftung Pflege wirbt Norbert Blüm, deren Kurator, um „eine neue Kultur der Zuwendung“. Da darf das Bildungswesen nicht fehlen: Zumal „jenseits von PISA...“ braucht man natürlich „eine neue Evaluationskultur“ (Lind) oder eine „neue Aufgabenkultur“ (Steffens/Messner 2006), „Unterrichtskultur“ oder „Prüfungskultur“ und natürlich vor allem und insgesamt eine „neue“ „Lehrkultur“ oder „Lernkultur“ oder beides. So heißen jetzt Zeitschriftenhefte (vgl. z.B. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2005) und zahlreiche Bücher (vgl. Reinartz 2005).

Das Wort „Kultur“ ist also im besten Zuge, an alle möglichen anderen stützend angefügt zu werden, als ob sie allein nicht mehr stehen könnten, so wie vor Jahren „Prozess“. Jeder kann ja beobachten, dass es „Diskussion“, „Kommunikation“, „Beratung“, „Entwicklung“, „Vermittlung“ allein nicht mehr gibt, sondern dass es immer gleich „Diskussionsprozess“ usw. heißen muss (obwohl die

Endungen -ion und -ung genau das, einen Prozess, schon bezeichnen). Und so jetzt, an z.T. dieselben Wörter angebaut, „Kultur“.

Zuweilen wird es, auch in pädagogischem oder hochschuldidaktischem Zusammenhang, offenbar ohne jedes Nachdenken herangezogen, vielleicht nur, weil es schick oder bedeutend klingt und vieles darunter zu passen scheint, ohne dass man genauere Unterscheidungen anstrengen müsste. Das ist der Fall, wenn in der Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ (1/2007, S. 18) ein Interview zur Eltern-Lehrerbeziehung überschrieben ist mit „Ohne Vertrauenskultur geht nichts“. (Würde nicht: „ohne gegenseitiges Vertrauen“ reichen?) oder wenn ein Sammelband „Universitäre Lernkultur“ betitelt wird (Lenz/Brünner 1990), in dem alle möglichen Arbeiten zu Lehrerbildung, Hochschullehrerfortbildung und hochschuldidaktischen Projekten, aber keineswegs zum Gesamt der Universitätskultur veröffentlicht werden. (Wäre nicht „Beiträge zur Hochschulreform“ angemessener?). Wenn diese inflationäre Verwendung des Wortes Kultur in solchen Zusammensetzungen aller Art nicht einfach gedankenlos sein sollte: welche Bedeutung könnte sie haben?

Erinnern wir uns kurz: Das lateinische Verb *colere* – von dessen Partizip *cultus*, *culta*, *cultum* auch *cultura* abgeleitet ist – „hatte die hie und da noch fassbare Grundbedeutung ‚ein Land bewohnen‘ – der *incola*, der ‚Einwohner‘, erinnert noch daran –; und von da war es nicht weit zu der seit alters geläufigen Bedeutung ‚das Land bebauen, das Feld bestellen‘. Unter dem Zeichen solcher erdverbundener Sorge und Pflege hat sich das Wort bald in die höchsten Himmelssphären aufgeschwungen; in Ciceronischer Zeit konnten die Römer mit diesem einen Verb *colere* ihr Feld ‚bestellen‘ und ihr Vieh ‚aufziehen‘, ihr Leben ‚gestalten‘, ihren Körper ‚pflegen‘ und ‚schmücken‘, Freundschaften ‚pflegen‘, die Alten ‚ehren‘ und ‚achten‘, die Götter ‚verehren‘ und die Gesetze ‚hochhalten‘.“ (Bartels 2006). Diese Liste scheint den oben aufgeführten Verwendungen von Kultur schon recht ähnlich. Das Substantiv allerdings, *cultura*, hat es „in der Antike zunächst nur bis zur *agri cultura*, zum ‚Ackerbau‘, gebracht. In seinen ‚Tusculanischen Gesprächen‘ hat Cicero die Philosophie einmal bildhaft als eine *cultura animi* angesprochen; doch im klassischen Latein hat dieses einprägsame Bild von einer ‚Feldbestellung des Geistes‘ zunächst noch keine Nachfolge gefunden“ (Bartels ebd.). Im späten Latein, etwa bei Kirchenvätern, taucht auch die *cultura deorum* auf, die rituelle ‚Verehrung der Götter‘.

Immer gehörte zu *cultura* die Angabe (im *genitivus objectivus*) eines Objekts. So auch, wenn wie in einem späten Echo des Cicero-Wortes Comenius in seiner *Pampaedia* („Allerziehung“) schreibt: *Pampaedia est totius Humanae Gentis Cultura Universalis* („Pampaedia bedeutet die universale Kultivierung des ganzen Menschengeschlechts“; Comenius 1960, S. 14 zitiert nach Meyer 2005, S. 6). Absolut, ohne eine Objektangabe, wird *cultura*, ‚Kultur‘ erstmals bei Pu-

fendorf (1632-1694) gefunden (vgl. Perpeet 1976). Es wird zum Gegenbegriff zu *natura*, zur ‚werklosen Natur‘, und bezeichnet den ganzen Bereich dessen, was die Menschen geschaffen haben und gestalten, was also nicht naturgegeben ist. Dieser Gegenbegriff ist „ergologisch“ und „soziativ“, markiert also Kultur als etwas Geschaffenes oder Hervorgebrachtes und zwar von oder in Gruppen. So definiert etwa die Brockhaus Enzyklopädie (1990 Band 12 s.v. ‚Kultur‘): „Handlungsbereiche, in denen der Mensch auf Dauer angelegte und den kollektiven Sinnzusammenhang gestaltende Produkte, Produktionsformen, Lebensstile, Verhaltensweisen und Leitvorstellungen hervorzubringen vermag (Traditionen, Brauchtum), weswegen dieser Kultur-Begriff nicht nur das jeweils Gemachte, Hergestellte und Künstliche betont, sondern auch das jeweils moralisch Gute der Kultur anspricht.“

Dieser Wortgebrauch ermöglicht den – nicht selbstverständlichen – Übergang zur Rede von der Kultur eines Volkes (nun also mit einem *genitivus subjectivus*) – eine Gedankenfigur, die ganzen Wissenschaftsbereichen zugrunde liegt: der Kulturgeschichte, Kulturanthropologie, Kultursoziologie, Kulturphilosophie oder insgesamt den heute so genannten Kulturwissenschaften. Im Sinne der o.g. umfassenden Definition haben sie es heutzutage nicht nur mit der hohen Kultur oder den Spitzenleistungen einer Kultur („*culture with a capital C*“) zu tun, sondern mit allen Schichten und Dimensionen der Kultur des untersuchten Kollektivs in ihrer Wechselwirkung, für die jene allenfalls als besonders beispielhaft oder prägnant herangezogen werden kann. Und ebenso können sie nicht eine einzelne Verrichtung oder Hervorbringung ohne jenen Zusammenhang untersuchen. Vielmehr meint das Wort Kultur in seiner vollen Bedeutung, in der es zumal in der angelsächsischen Kulturanthropologie und -soziologie gebraucht wird – jenseits von 99 verschiedenen Definitionen (vgl. Kuh/Witt 1988) oder mehr, die es auch dort gibt – doch immer das gesamte Geflecht der Gestaltungen sozialer Praxen in einem bestimmten sozialen Raum (in Institutionen wie Schule oder Betrieb; in einer Gemeinschaft, Schicht, Region oder Nation) in einer bestimmten historischen Zeit oder Epoche (vgl. auch Kreckel 2006, S. 100).

Demnach wäre wenn schon eine Kultur, dann die Kultur einer Institution oder Gemeinschaft als ganze in den Blick zu nehmen – in unserem Zusammenhang hier also die Kultur der Hochschule oder eines Faches (im Unterschied zu anderen Sektoren der Gesellschaft) bzw. einer bestimmten Hochschule oder eines bestimmten Fachbereichs (als lokaler Ausschnitt aus den übergreifenden Strukturen). Dann, so die Annahme, würde man erkennen, dass und wie eine bestimmte Praxis innerhalb dieser Institution, z.B. die Gestaltung der Lehr- und Lernsituationen davon abhängig ist, woher und wie die TeilnehmerInnen und wie viele dafür jeweils eingeladen oder ausgewählt werden, welche Werte in der Institution hochgehalten werden und in welcher Gewichtung zueinander, ob und

wie Forschung zu Lehre in Beziehung gesetzt wird, wie die Studierenden von den Lehrenden gesehen und geschätzt werden und umgekehrt, welche Umgangsformen und Partizipationsmöglichkeiten überhaupt herrschen usw. usf. Die Analyse weitertreibend würde man darin Grundmuster erkennen, die durch die Varianten der Praxis immer wieder durchscheinen, und diese zurückverfolgen bis zum – oft unbewussten, dadurch aber um so mächtigeren – Habitus der Subjekte, die diese Praxis tragen. Der Habitus ist ja, um an Bourdieu zu erinnern, die subjektive Kehrseite der Kultur, ein System verinnerlichter Handlungsmuster, die das Potential darstellen dafür, die für eine Kultur typischen Wahrnehmungen, Werte und Handlungen immer wieder, wenn auch in situationsspezifischen Varianten, zu generieren. Er ist strukturiert und strukturierend: strukturiert durch die mehr oder minder lange Erfahrung des Kommunizierens und (Mit-) Handelns in der je umgebenden Kultur, strukturierend, indem er wie selbstverständlich dieselben Muster wieder reproduziert (vgl. Bourdieu 1974, bes. S. 140 ff.; Bourdieu 1987, bes. S. 98 f. und öfter). Die Wirklichkeit der Fachkulturen und die Macht des Fachhabitus haben wir anderswo ausführlich behandelt, worauf hier nur verwiesen werden kann (Portele/Huber 1983; Liebau/Huber 1985; Huber 1998; vgl. auch Becher/Trowler 2001; Arnold/Fischer 2004); gerade in der Gestalt der Lehre, der Lehrmaterialien und Lernumgebungen manifestiert sich der Habitus besonders deutlich und, wie bei Innovationsversuchen leidvoll zu erfahren, besonders hartnäckig. Auch für Hochschulkulturen, die in besonderem Maße von „geteilten Selbstverständlichkeiten“ getragen sind – und national sehr unterschiedlich sein können (vgl. Kuh/Witt 1988; Kreckel 2006, S. 101, 104) – gilt die Erkenntnis, dass die Veränderung einzelner Aktivitäten (Elemente) nicht ohne Berücksichtigung und möglicherweise Veränderung des kulturellen Kontextes möglich bzw. wirksam, diese aber nicht ohne weiteres herbeizuführen ist: ein „Preis für exzellente Lehre“ trägt nichts oder wenig zur Verbesserung der Lehre insgesamt bei in einer Kultur, in deren tonangebenden Kreisen Meriten in diesem Feld so oder so nicht viel zählen – so wenig vielleicht, wie Siege der hochschuleigenen Rugby-Mannschaft für das Ansehen und Selbstgefühl deutscher Universitäten ausmachen würden.

Mindestens eine folgenreiche Verkürzung des Begriffs Kultur liegt also vor, wenn das Wort einfach mit dem für eine Aktivität oder eine Funktion, wie Essen, Trinken, Einkaufen, Singen, Lesen, Schreiben, Unterrichten oder eben auch Lernen oder Lehren verbunden wird – eine Lässigkeit, der ich mich gewiss auch selbst öfter schuldig gemacht habe. Demgegenüber ist trotz seines nicht zu bestreitenden Schillerns jener weite Begriff von Kultur theoretisch notwendig und heuristisch fruchtbar eben dadurch, dass mit ihm der Blick gerichtet wird:

- a) auf den Zusammenhang der sozialen Praxen in einem sozialen Raum untereinander, auf die Bedeutung, die gerade kraft dessen ihrer Gestalt-

- tung als Ausprägung von Zusammengehörigkeiten und Differenzen mit auch einem sozialen Sinn (z.B. Gruppenidentität, Distinktion) zukommt, auf die Fundierung von beidem in den sozialen Strukturen sowie
- b) auf das Spiel von generativen (kollektiven) Mustern (Habitus) und individuellen Stilen, das in diesem Verständnis durch Kultur ermöglicht wird, nicht also durch Strukturen (z.B. ökonomische) schon determiniert ist, aber auch nicht durch Technologien (planvolle Maßnahmen) einfach manipulierbar ist.

Mit einem ähnlichen Gedankengang führt M.A. Meyer in einem sehr lesenswerten Aufsatz den Themenschwerpunkt „Neue Lernkultur“ der „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (1/2005) ein: In einem weiten Sinne könne man „die ganze Geschichte der Pädagogik als Geschichte der Konzipierung und gelegentlich auch der Etablierung neuer Lernkulturen deuten“ (5). Paradoxerweise sind dabei etliche Etappen der Bemühung um neue Kulturen des Lernens, besonders die reformpädagogische, auf die Wiedergewinnung angeblich *natürlicher* Lernformen gerichtet (S. 8); die gegenwärtige ist international charakterisiert durch Orientierungen (die man auch in diesem Band vielfach wiederfinden wird) wie *situated cognition*, *legitimate peripheral participation in communities of practice*, *guided discovery*, *innovative cultures*, eigenständige Lerner (*metacognition*), *authentic instruction*. Wenn man aber deren Durchsetzungsschwierigkeiten verstehen und wirkliche Veränderungen erreichen will, dann muss man die Schul- und Fachkulturen einbeziehen. Dabei stützt sich Meyer „auf die Schulkulturtheorie, die Werner Helsper u.a. (...2001) skizziert haben“... Sie „unterscheiden zwischen Realität, Symbolik und Imaginärem, um das, was in Schulen...passiert, zu beschreiben. Ähnlich wie bei Oevermann ist das „Reale“ das, was die Schule in ihrer rahmenden gesellschaftlichen Funktion bestimmt, einschließlich der aus dieser Rahmung resultierenden Antinomien und Dilemmata, denen sich die Akteure im Feld nicht entziehen können.“ Das „Symbolische“ sind demgegenüber die Interaktionen und Kommunikationsweisen der Akteure, das, was ihren Handlungen Sinn gibt. Das „Imaginäre“ bestimmt das Selbstverhältnis der Akteure, die Selbstinszenierungen der Institution, ihre Programme und pädagogischen Zielsetzungen, die öffentliche Präsentation ihres Selbstverständnisses. Lernkulturforschung ist m.E. konstitutiv darauf verwiesen, Schulkulturen im Sinne Helspers, aber auch Fachkulturen in ihrer das Lehren und Lernen strukturierenden Bedeutung zu erforschen und auf Unterrichtskommunikation zu beziehen.“ (Meyer 2005, S. 20; dort mit einem Beispiel für die Bedeutung der Fachkultur weiter illustriert). Ebenso geht es auch für Messner (2004, S. 45) um die ganze „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum..., ... als Lebenswelt mit tendenziell primären Qualitäten..., ... als Synthese sich ergänzender Lehr-Lern-Formen...; *Gestaltung der Schule als kultureller Raum*: gerade effektiver Fachunter-

richt bedarf der Ergänzung durch schulisches Lernen, das – in allen Fächern – Raum für das Sinnliche, Praktische, Ausdruckhafte, Individuelle, für Inszenierung, Gestaltung, Spiel und Erfindung, kurz für die ästhetisch-sinnliche und praktische Dimension schulischen Lernens bietet.“

Vor diesem Hintergrund betrachtet, wirkt der schnelle Griff zum Zusatz „Kultur“ für alle möglichen einzelnen Aktivitäten im Sinne des Wortes „leichtfertig“. Wenn aber „Kultur“ nicht völlig gedankenlos im Sinne von Zeitgeist und -sprache oder aber präventiv auf der Suche nach Hochwertwörtern verwendet wird, dann könnte sich darin etwas ausdrücken, was durchaus einer Verstärkung würdig und bedürftig ist: die Einsicht darin, dass es mit der Veränderung einer einzelnen Aktivität nicht getan ist, sondern dass sie in einem größeren Kontext von Praxis und Habitus steht, der sich mit verändern muss, wenn sie wirksam werden soll; die Ahnung, dass eine solche Veränderung nicht technisch hergestellt werden kann, sondern sich im günstigen Falle als Entwicklung der Menschen und ihrer Einrichtungen vollzieht, über das, wie über das Wachstum auf dem Acker, von außen nicht völlig verfügt werden kann; die Anerkennung, dass darum eine einzelne Maßnahme – Intervention oder Innovation – nicht genügt, sondern eine kontinuierliche Pflege oder Kultivierung nötig tut – und vielleicht die gute Absicht, dazu beizutragen. Wenn der Sprachgebrauch dergleichen anzeigen sollte, wäre die wundersame Vermehrung der „-Kultur“ wirklich zu begrüßen.

Literatur

- ARNOLD, M. und FISCHER, R. (Hrsg.): *Disziplinierungen. Kulturen der Wissenschaft im Vergleich*. Wien 2004.
- BARTELS, K.: *Kult*. Ms. Kilchberg/ZH 2006.
- BECHER, T. und TROWLER, P. R.: *Academic Tribes and Territories. Intellectual Inquiry and the Culture of Disciplines*. Buckingham (2nd.ed.) 2001.
- BOURDIEU, P.: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt/Main 1974.
- BOURDIEU, P.: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/Main 1987.
- COMENIUS, J. A.: *Pampaedia*. Hg. von D. Tschizewskij in Gemeinschaft mit H. Geissler und K. Schaller. Heidelberg 1960.
- HELSPER, W., BÖHME, J., KRAMER, K.-T., LINGKOST, A.: *Schulkultur und Schulmythos*. Opladen 2001.
- HUBER, L.: „Festigung oder Verflüssigung. Nachdenken über fachspezifischen Habitus heute“. In: Olbertz, Jan.-H (Hrsg.): *Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung vs. Spezialisierung akademischer Bildung*. Opladen 1998. S. 83-109.
- KRECKEL, R.: „Universitätskulturen“. In: Fikentscher, R. (Hg.): *Europäische Gruppenkulturen. Familie, Freizeit, Rituale*. Halle/S. 2006. S. 99-120.
- KUH, G.D. und WITT, E. J.: *The Invisible Tapestry. Culture in American Colleges and Universities*. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse on Higher Education (ASHE-ERIC Higher Education Reports 1988/1).
- LENZ, W. und BRÜNNER, Chr. (Hrsg.): *Universitäre Lernkultur*. Wien, Köln: Böhlau 1990.

- LIEBAU, E. und HUBER, L.: „Die Kulturen der Fächer“. In: *Neue Sammlung* 25, 3 (1985), S. 314-339.
- MESSNER, R.: „Was Bildung von Produktion unterscheidet“. In: Schlömerkemper, J. (Hrsg.): *Bildung und Standards. Zur Kritik der ‚Instandardsetzung‘ des deutschen Bildungswesens*. Weinheim (Die Deutsche Schule, 8. Beiheft) 2004. S. 26-47.
- MEYER, M.A.: „Stichwort: Alte oder neue Lernkultur?“ In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8,1 (2005), S. 5-27.
- PERPEET, W.: „Kultur, Kulturphilosophie“. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. IV. Basel, Stuttgart 1976. S. 1310-1323.
- PORTELE, G. und HUBER, L.: „Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschule“. In: Huber, L. (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* 10, Stuttgart 1983. S. 92-113.
- REINARTZ, A.: „Sammelrezension: Neue Lernkultur“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8,1 (2005), S. 135-141.
- STEFFENS, U. und MESSNER, R. (Hrsg.): *PISA macht Schule – Konzeptionen und Praxisbeispiele zur neuen Aufgabenkultur*. Wiesbaden 2006: Institut für Qualitätsentwicklung.